IX

El lenguaje de la educación[1]

Nos toca vivir en una época desconcertante en lo que se refiere al enfoque de la educación. Hay profundos problemas que tienen su origen en diferentes causas, sobre todo en una sociedad cambiante cuya configuración futura no podemos prever y para la cual es difícil preparar a una nueva generación.

El tema de este capítulo, el lenguaje de la educación, puede parecer remoto con respecto a los perturbadores problemas que ha producido el rápido y turbulento cambio de nuestra sociedad. Pero trataré de demostrar antes de llegar al final que no es así, que no es perder el tiempo académicamente mientras se incendia Roma tratar de hallar una clase de esta crisis en el lenguaje de la educación. Pues en la médula de todo cambio social se suelen encontrar cambios fundamentales con respecto a nuestras concepciones sobre el conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje, cambios cuya realización se ve impedida y distorsionada por la manera que tenemos de hablar acerca del mundo y de pensar sobre él en el marco de ese hablar. Abrigo la esperanza de poder develar algunas cuestiones fastidiosas que tienen una importancia práctica e inmediata.

* * *

Comenzaré con una premisa que ya es familiar: que el medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación —el lenguaje— nunca puede ser neutral, que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No es sólo que el medio es el mensaje. El mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él. Si tuviese que elegir un lema para lo que tengo que decir sería aquel de Francis Bacon, usado por Vygotsky, en el que se proclama que ni la mente sola ni la mano sola pueden lograr mucho sin las herramientas que las perfeccionan. Y una de las principales herramientas es el lenguaje y las reglas de su uso.

La mayoría de nuestros encuentros con el mundo no son, como hemos visto, encuentros directos. Incluso nuestras experiencias directas, así denominadas,

[1] Una versión de este capítulo apareció en *Social Research*, 49, nº. 4, 1982, págs. 835-853.

para ser interpretadas se atribuyen a ideas sobre la causa y la consecuencia, y el mundo que emerge frente a nosotros es un mundo conceptual. Cuando estamos perplejos frente a lo que encontramos, renegociamos su significado de manera que concuerde con lo que creen los que nos rodean.

Si ésta es la base para nuestra comprensión de los mundos físicos y biológicos, es mucho más verdadera con respecto al mundo social en que vivimos. Pues, para mencionar otro tema conocido, las "realidades" de la sociedad y de la vida social son en sí casi siempre productos del uso lingüístico representado en actos de habla como, por ejemplo, el de prometer, abjurar, legitimizar, bautizar, etcétera. Una vez que adoptamos la idea de que una cultura en sí comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por aquellos que participan de ella, la función constitutiva del lenguaje en la creación de la realidad social es un tema de interés práctico.

Si nos preguntamos ¿dónde reside el significado de los conceptos sociales: en el mundo, en la cabeza del que le da significado o en la negociación interpersonal?, nos sentimos impulsados a contestar que reside en esto último. El significado es aquello sobre lo cual podemos ponernos de acuerdo o, por lo menos, aceptar como base para llegar a un acuerdo sobre el concepto en cuestión. Si estamos discutiendo sobre "realidades" sociales como la democracia o la igualdad o, incluso, el producto bruto nacional, la realidad no reside en la cosa, ni en la cabeza, sino en el acto de discutir y negociar sobre el significado de esos conceptos. Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas.

* * *

Un punto de vista negociador o "hermenéutico" o transaccional del tipo que he estado planteando tiene implicaciones directas y profundas en la manera de llevar a cabo la educación. Voy a mencionarlas primero en términos generales, y luego las ampliaré haciendo referencia a asuntos más específicos y prácticos relativos a las escuelas y la enseñanza.

La implicación más general es que una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Según esta perspectiva, una cultura es tanto un *foro* para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción. En realidad, toda cultura mantiene instituciones u ocasiones especializadas para intensificar esta característica de foro. La narración, el teatro, la ciencia, incluso la jurisprudencia, son todas técnicas para intensificar esta función; maneras de explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata. La educación es —o debe ser— uno de los foros principales para realizar esta función, aunque suele ser vacilante en asumirla. Es este aspecto de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración y reelaboración de esa cultura; una función *activa* como participantes y no como espectadores actuantes que desempeñan sus papeles canónicos de acuerdo con las reglas cuando se producen los indicios adecuados.

Tal vez hayan existido sociedades, por lo menos durante ciertos períodos, "clásicamente" tradicionales, en las cuales las acciones de las personas "se derivaban" de un conjunto de reglas más o menos fijas. Recuerdo haber leído, casi con el mismo placer que nos produce el espectáculo del ballet clásico, la famosa descripción que hizo Marcel Granet de la familia china clásica.[2] Los roles y las obligaciones estaban especificados con tanta claridad y rigor como la coreografía tradicional del Bolshoi. Pero tuve la buena fortuna de conocer al mismo tiempo el relato de John Fairbank[3] sobre la extraordinaria facilidad con que, en la política de los déspotas chinos, la legitimidad y la lealtad pasaban al vencedor de la política local de la fuerza, cualquiera que hubiese sido el horror con que se hubiese logrado la victoria. Llegué a la conclusión de que las descripciones "equilibradas" de las culturas son útiles principalmente para orientar la redacción de etnografías del viejo estilo o como instrumentos políticos para ser usados por aquellos que se encuentran en el poder, con el fin de sojuzgar psicológicamente a quienes deben ser gobernados.

Se deduce de esta idea de la cultura como foro que la introducción del niño en la cultura mediante la educación, si ha de prepararlo para la vida, debe participar también del espíritu de foro, de la negociación, de la recreación del significado. Pero esta conclusión contradice las tradiciones de la pedagogía que provienen de otras épocas, otra interpretación de la cultura, otra concepción de la autoridad; una pedagogía que consideraba que el proceso educativo era una *transmisión* de conocimientos y valores *de* aquellos que sabían más *a* aquellos que sabían menos y tenían menos competencia. Y en otro nivel, también se basaba en otros presupuestos sobre el niño, según los cuales éste era subdotado no sólo epistemológicamente sino también deónticamente, carente del sentido de las proposiciones de valor y del sentido de la sociedad. Los niños no sólo estaban subprovistos de conocimientos sobre el mundo, los cuales debían impartírseles, sino que además "carecían" de valores. Esta insuficiencia de los niños ha sido explicada psicológicamente y casi todas las teorías seculares han sido tan compulsivas como las primeras teorías divinas del pecado original. En nuestra época, por ejemplo, hemos tenido teorías del proceso primario basadas en el axioma según el cual la inmadurez se basa en la capacidad para demorar la gratificación. O bien, en la teoría cognitiva, hemos tenido la doctrina del egocentrismo, que postulaba la incapacidad para ver el mundo desde cualquier otra perspectiva que no fuese aquella en la que el niño ocupa la posición de un planeta central alrededor del cual gira todo lo demás.

No deseo criticar ninguna de estas caracterizaciones del niño, ya sea que estén dirigidas por el pecado original, el proceso primario o el egocentrismo. Supongamos que, en mayor o menor grado, son todas "correctas". Es decir, son versiones "correctas" (en el sentido de Nelson Goodman) del mundo de lo dado del cual parten. En la medida en que parten de esos elementos dados y se mantienen

[2] Marcel Granet, *La Pensée chinoise*, París, Renaissance du Livre, 1934.

[3] John Fairbank y yo realizamos un seminario informal en Harvard en 1962 sobre la "psicología de China", en el cual Fairbank presentó un trabajo sobre la "legitimidad".

coherentes con ellos, no pueden ser erróneas. Pero lo que deseo plantear no se refiere a su verdad abstracta sino a su fuerza como ideas que conforman la práctica de la educación. Todas ellas implican que hay algo que debe arrancarse, reemplazarse o compensarse. La pedagogía resultante era cierta idea de la enseñanza como cirugía, supresión, sustitución, compensación de insuficiencias, o una combinación de todo esto. Cuando apareció la "teoría del aprendizaje" en este siglo, se agregó a la lista otro "método", el refuerzo: la recompensa y el castigo podrían llegar a ser las palancas de una nueva tecnología para lograr esos fines.

Sin duda, ha habido otras voces, otras "versiones del mundo", y en esta última generación se han unido en un nuevo y poderoso coro. Pero, por lo general se han centrado en el niño y sus necesidades como educando autónomo. Freud se contó entre otras voces, en especial en lo que se refiere a su insistencia en la autonomía del funcionamiento del yo y la liberación de las tendencias excesivas o conflictivas. Y, desde luego, Piaget debe ser considerado como una fuerza fundamental en la insistencia del aprendizaje como invención. Lo que todavía nos falta es una teoría razonada de cómo debe interpretarse la negociación del significado lograda socialmente en cuanto axioma pedagógico, si bien ha comenzado a perfilarse en la obra de Vygotsky (como se vio en el Capítulo V), y en algunas teorías contemporáneas como las de Michael Cole[4] y Hugh Mehan.[5] Las retomaré enseguida, pero primero trataré de aclarar algunos fundamentos preliminares.

* * *

Es necesario volver a las funciones del lenguaje, pues son fundamentales para el planteo que nos ocupa. Tal vez Michael Halliday proporciona el catálogo más completo.[6] Divide las funciones en dos clases superordenadas: *pragmática* y *matética*. En la primera se encuentran funciones como, por ejemplo, la instrumental, la reguladora, la interaccional y la personal, y a la segunda le asigna la heurística, la imaginativa y la informativa. No hace falta describirlas en detalle sino, únicamente, observar que la clase de las funciones pragmáticas se refiere a nuestra orientación hacia los demás y al uso del instrumento del lenguaje para lograr los fines buscados, influyendo en las actitudes y las acciones de los demás hacia nosotros y hacia el mundo. El conjunto de funciones matéticas tiene una finalidad diferente. La función heurística es el medio para lograr que los demás nos informen y corrijan; la función imaginativa es el medio con el cual creamos mundos posibles y trascendemos lo inmediatamente referencial. La función informativa se construye sobre la base de una presuposición intersubjetiva: que

[4] Véase en especial Michael Cole y Barbara Means, *Comparative Studies of How People Think. An Introduction*; Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981; y Michael Cole y Sylvia Scribner, *Culture and Thought: A Psychological Introduction*, Nueva York, Wiley, 1974.

[5] Hugh Mehan, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.

[6] Michael A. K. Halliday, *Learning How to Mean*, Londres, Edward Arnold, 1975.

los demás tienen conocimientos que a mí me faltan o que yo tengo conocimientos que los demás no poseen, y que ese desequilibrio puede corregirse con cualquier acto de conversación o "relato". Existe una función, elaborada originalmente por Roman Jakobson,[7] que tal vez deba agregarse a la lista de Halliday: la función metalingüística, es decir, la que se refiere al uso que hacemos del lenguaje para examinarlo o explicarlo, como hacen analíticamente los filósofos o los lingüistas que examinan las expresiones como si fuesen, por decirlo así, objetos opacos que deben analizarse en sí mismos y no ventanas transparentes a través de las cuales miramos el mundo.

Estas funciones nos proporcionan útiles herramientas para examinar el lenguaje de la educación. Halliday observa que es el genio del lenguaje lexicogramatical lo que permite y requiere el cumplimiento de todas estas funciones simultáneamente. Son ineludibles. Aun cuando se emplee el valor "no marcado" (o cero ritual) de una de ellas, se está marcando una actitud del hablante hacia el suceso que se representa, hacia la ocasión del enunciado y hacia la manera en la que el hablante espera que el oyente vea el mundo y use su mente. Es un tema que he investigado en capítulos anteriores al analizar "mecanismos" como los de la implicación, el desencadenante presuposicional y la imposición de perspectivas a las escenas.

Voy a dar un ejemplo de la actitud que presenta el habla de los profesores, tomada del trabajo de Carol Feldman.[8] Esta autora estaba interesada en determinar en qué medida las actitudes de los profesores hacia su materia señalan en algún sentido el carácter hipotético del conocimiento, su incertidumbre, su invitación a seguir pensando. Eligió como índice la presencia de indicadores modales auxiliares en el lenguaje empleado por los profesores con sus estudiantes y de aquéllos entre sí en la sala de profesores, distinguiendo entre expresiones que contenían indicadores de incertidumbre y probabilidad (como *podría*, *tal vez*, etcétera) y expresiones sin esos indicadores. Los indicadores de incertidumbre o duda en el lenguaje usado por los profesores entre sí excedían enormemente en número a los usados en el lenguaje de los profesores con los estudiantes. El mundo que los profesores presentaban a sus alumnos era un mundo mucho más establecido, mucho menos hipotético y negociador que el que ofrecían a sus colegas.

La marcación de las actitudes en el lenguaje de los demás nos da un indicio para usar nuestra mente. Recuerdo a una profesora, la señorita Orcutt, que hizo esta afirmación en clase: "Resulta muy curioso, no que el agua se congele a los 32 grados Fahrenheit, sino que pase de un estado líquido a uno sólido". Luego siguió dándonos una explicación intuitiva del movimiento browniano y de las moléculas, expresando un sentido de maravilla igual, incluso mejor, que el sentido de maravilla que yo sentía a esa edad (alrededor de diez años) por todas las cosas a las que dirigía mi atención, incluso asuntos como el de la luz de las es-

[7] Roman Jakobson, "Linguistics and Poetics", en *Selected Writings*, III, La Haya, Mouton, 1981.

[8] Carol Feldman y James Wetsch, "Context Dependent Properties of Teacher Speech", en *Youth and Society*, 8, 1976, págs. 227-258.

trellas extinguidas que sigue viajando hacia nosotros aunque su fuente ya se haya apagado. En efecto, ella me invitaba a ampliar *mi* mundo de maravilla para abarcar *el de ella*. No estaba tan sólo dándome *información*. En cambio, estaba negociando el mundo de la maravilla y la posibilidad. Las moléculas, los sólidos, los líquidos, el movimiento, no eran hechos; habían de usarse para reflexionar e imaginar. La señorita Orcutt era la excepción. Era un acontecimiento humano, no un mecanismo de transmisión. No se trata de que mis otras maestras no marcaran sus actitudes. Se trata, en cambio, de que sus actitudes eran inútilmente informativas.

Cada hecho que encontramos está rodeado por indicios de actitudes. Pero ahora demos otro paso. Algunos indicadores de actitudes son invitaciones a usar el pensamiento, la reflexión, la elaboración, la fantasía. Según palabras de John Searle,[9] es la fuerza elocutiva y no el enunciado lo que señala la intención del hablante. Y si el profesor desea claususrar el proceso de maravilla mediante declaraciones insípidas de una realidad fija, puede hacerlo. El profesor también puede ampliar el tema de un enunciado llevándolo a la especulación y la negociación. En la medida en que los materiales de la educación sean elegidos por su susceptibilidad a la transformación imaginativa y sean presentados de modo que inviten a la negociación y la especulación, le educación llega a formar parte de lo que antes denominé "elaboración de la cultura". El alumno, en efecto, llega a ser parte del proceso negociador por el cual se crean y se interpretan los hechos. Es a la vez un agente elaborador de conocimientos y un receptor de la transmisión de conocimientos.

Voy a apartarme del tema por un momento. Hace unos años escribí algunos artículos en los que insistía sobre la importancia del aprendizaje del descubrimiento;[10] aprender solo, o como Piaget dijo con posterioridad[11] (y mejor que yo, creo), aprender inventando. Lo que propongo aquí es una ampliación de esta idea o, mejor, su perfeccionamiento. Mi modelo del niño en esa época se inscribía bastante en la tradición del niño solo que domina su mundo representándoselo a sí mismo en sus propios términos. Desde entonces he llegado a admitir cada vez más que casi todo el aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunal, un compartir la cultura. No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura. Es esto lo que me hace subrayar no sólo el descubrimiento y la invención sino la importancia del negociar y el compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida.

* * *

[9] John Searle, *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969.

[10] Jerome Bruner, "The Act of Discovery", en *Harvard Educational Review*, 31, 1961, págs. 21-32.

[11] Jean Piaget, *To Understand is to Invent*, trad. George-Anne Roberts, Nueva York, Grossman, 1973.

Gran parte del proceso de la educación consiste en ser capaz de tomar distancia, de algún modo, de lo que uno sabe para poder reflexionar sobre el propio conocimiento. En casi todas las teorías contemporáneas del desarrollo cognitivo, esto quiere decir el logro de conocimientos más abstractos mediante operaciones formales piagetianas o empleando sistemas simbólicos más abstractos. Y, sin duda, es cierto que en muchas esferas del conocimiento, como en las ciencias, ascendemos en realidad a "estratos intelectualmente más elevados" (para usar la frase de Vygotsky) mediante este proceso. Llegamos realmente a ver la aritmética como un caso especial cuando alcanzamos el campo más abstracto del álgebra. Empero, creo que es peligroso ver el crecimiento intelectual exclusivamente de este modo, porque no hay duda de que distorsionamos el significado de la madurez intelectual si usamos sólo ese modelo.

No se trata de que yo ahora "comprenda" *Otelo* de una manera más abstracta que hace quince años, cuando leí esa obra por primera vez. Ni siquiera de que sepa más sobre el orgullo, la envidia y los celos que lo que sabía entonces. Tampoco estoy seguro de que comprenda mejor la furia que impulsó a Yago a planear la destrucción de su amo y qué tipo de impulso de inocencia impidió que el moro advirtiese la destrucción hacia la cual sus celos de Desdémona lo arrastraban. En cambio, se trata de que he llegado a reconocer en la obra un tema, un conflicto, algo esencial sobre la condición humana. No creo que mi interés por el teatro y la literatura me haya hecho más *abstracto*. En cambio, me ha unido a los mundos posibles que brindan un panorama para pensar sobre la condición humana, la condición humana tal como existe en la cultura en la que vivo. Pero, como he tratado de decir en el Capítulo II, no es simplemente la narración del cuento, la *fábula*, lo que produce la reflexión sobre el conflicto de *Otelo*, sino la modalidad del discurso, el *sjuzet*. La obra no se refiere simplemente a la historia de un moro al que un subordinado lleno de odio y envidia, tal vez psicópata, lo hace volver loco de celos por su esposa. Su lenguaje y su arte como obra, las actitudes en las que el dramaturgo describe a sus personajes, su acto de habla dramático (en el sentido de Iser[12]), hacen reverberar el drama en nuestra reflexión. Es una invitación a reflexionar sobre los modales, la moral y la condición humana. No es una abstracción en el sentido usual, sino en el de las complejidades que pueden producirse en las narraciones de la acción humana.

Ahora bien, yo no creo ni por un minuto que se pueda enseñar ni siquiera matemática o física sin transmitir una actitud hacia la naturaleza y hacia el uso de la mente. No podemos evitar comprometernos, dada la índole del lenguaje natural, con una actitud con respecto a lo que algo es, digamos, un "hecho", o "la consecuencia de una conjetura". La idea de que cualquier materia *humanística* puede enseñarse sin revelar la actitud propia hacia los asuntos de esencia y sustancia humanas es, desde luego, una tontería. Es igualmente cierto que si no elegimos, como medio para enseñar esta forma de "distanciamiento humano", algo que llegue a la médula de un modo u otro (de cualquier manera que caractericemos los procesos psicológicos que intervienen), creamos otra tontería. Pues lo

[12] Wolfgang Iser, *The Act of Reading*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1978.

que hace falta es una base para analizar no sólo el contenido de lo que tenemos delante, sino las posibles actitudes que podríamos adoptar hacia ese contenido.

Creo que se deduce de lo que he expuesto que el lenguaje de la educación, si ha de ser una invitación a la reflexión y a la creación de cultura, no puede ser el denominado lenguaje incontaminado de la realidad y la "objetividad". Debe expresar las actitudes y debe invitar a la contraactitud y en ese proceso dejar margen para la reflexión, para la metacognición. Es esto lo que nos permite acceder a un estrato superior, este proceso de objetivar en el lenguaje o en las imágenes lo que hemos pensado y luego reflexionar sobre ello y reconsiderarlo.

* * *

Hace algunos años, cuando estaba dando conferencias en la Universidad de Texas, un grupo de estudiantes de la Honors School me preguntó si quería unirme a ellos en uno de sus seminarios. Deseaban analizar el tema de la educación. Fue una discusión muy animada, en verdad. A mitad del debate una mujer joven dijo que deseaba hacerme una pregunta. Contó que acababa de leer mi *Process of Education*,[13] en el cual yo afirmaba que cualquier tema podía enseñarse a cualquier niño en cualquier edad de alguna manera que fuese honesta. Pensé: "Ahora me hará la pregunta sobre el cálculo en primer grado". Pero no fue así. No, su pregunta fue: "¿Cómo sabe usted lo que es honesto?" Me dejó estupefacto. Ella sabía pensar. ¿Estaba yo preparado para ser honestamente abierto al tratar las ideas del niño sobre un tema, nuestra *transacción* iba a ser honesta? ¿Iba yo a ser yo mismo y a dejar que el niño fuese él mismo?

Lo expuesto en el párrafo precedente me lleva al tema siguiente. ¿Cuando hablamos del proceso de distanciamiento de los propios pensamientos, de reflexionar más para tener una perspectiva, no implica esto algo sobre el conocedor? ¿No estamos de algún modo hablando sobre la constitución del *self*? Este es un tema que me pone muy incómodo. Siempre he tratado de evitar conceptos como el del *self*, y cuando me he visto forzado a hacerlo, me he evadido hablando de "rutinas ejecutivas" y circuitos recurrentes y estrategias para rectificar enunciados. El análisis del "*self* transaccional" en el Capítulo IV fue un intento de dar vuelta la hoja. Pues de algún modo inevitable, la reflexión implica un agente reflexivo, la metacognición requiere una rutina modelo que sepa cómo y cuándo salir de un procesamiento estricto para iniciar procedimientos correctivos del procesamiento. En realidad, la creación de una cultura negociadora que he estado analizando implica un participante activo. ¿Cómo abordaremos el *self*?

Soy desde hace mucho (como se habrá dado cuenta ya el lector) un constructivista, y así como creo que nosotros construimos o constituimos el mundo, creo también que el *self* es una construcción, un resultado de la acción y la simbolización. Al igual que Clifford Geertz y Michelle Rosaldo, pienso que el *self* es un texto acerca de cómo estamos situados con respecto a los demás y hacia el mundo; un texto normativo sobre las facultades, habilidades y disposiciones que

[13] Jerome Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961.

cambian al cambiar nuestra situación, de jóvenes a viejos, de un tipo de ambiente a otro. La interpretación de este texto *in situ* por parte de un individuo *es* su sentido del *self* en esa situación. Está compuesto de las expectativas, los sentimientos de estima y poder, etcétera. He tratado de aclarar este aspecto en el análisis del personaje en la ficción que hice en el Capítulo II.

Una de las maneras más importantes de controlar y dar forma a los participantes de la sociedad es mediante imágenes normativas del *self* del tipo de las presentadas en el Capítulo II. Esto se lleva a cabo de maneras sutiles, incluso en los juguetes que damos a los niños. Veamos la descripción que hace Roland Barthes[14] de cómo los juguetes franceses crean *consumidores* de cultura francesa y no *creadores* de nuevas formas culturales. Su agudeza, entre paréntesis, brinda un ejemplo clásico de distanciamiento.

> Juguetes franceses: no se podría hallar mejor ejemplo del hecho de que el adulto francés ve al niño como otro *self*. Todos los juguetes que vemos comúnmente son un microcosmos del mundo adulto; son todos copias reducidas de objetos humanos...
> Las formas inventadas son muy raras: algunos juegos de bloquecitos que apelan al espíritu de "hágalo usted mismo", son los únicos que ofrecen formas dinámicas. En cuanto a los otros, los juguetes franceses *siempre quieren decir algo* y este algo siempre está totalmente socializado, constituido por los mitos o técnicas de la vida adulta...
> El hecho de que los franceses prefiguren *literalmente* el mundo de las funciones adultas, evidentemente no puede sino preparar al niño para que las acepte a todas, constituyendo para él, incluso antes de que pueda pensar en eso, la coartada de una Naturaleza que en todas las épocas ha creado soldados, carteros y avispas. Los juguetes revelan aquí la lista de cosas que para el adulto no son en absoluto inusuales: la guerra, la burocracia, la fealdad, los marcianos... Los juguetes franceses son como una cabeza de jíbaro, en la que reconocemos, reducidos al tamaño de una manzana, las arrugas y el cabello de un adulto... Frente a este mundo de objetos fieles y complicados, el niño sólo puede identificarse como propietario, como usuario, pero nunca como creador; él no inventa el mundo, lo usa; están preparadas para él acciones sin aventura, sin maravilla, sin alegría.

Lo que Barthes podría haber mencionado luego es que la cultura francesa se vuelve un aspecto del *self* francés. Una vez equipado con estas imágenes y fórmulas normativas para hacer sus estimaciones, el niño francés o la niña francesa llega a ser un maduro operador del sistema y un maduro organizador del *self*. ¿Qué mejor ejemplificación del proceso que la producción de escritores como Barthes, maestros en el arte de una refinada autoburla?

El estudio de Michael Cole, Sylvia Scribner y sus colegas[15] sobre aspectos transculturales de la cognición ilustran este mismo tema general de un modo más sistemático: por ejemplo, el grado en que el modo innato de abordar el conocimiento es tomarlo de la autoridad, frente a la versión europea más occidental de

[14] Roland Barthes, *Mythologies*, Nueva York, Hill and Wang, 1972. Págs. 53-55.

[15] Cole y Scribner, *Culture and Thought*

generarlo uno mismo, autónomamente, una vez que se han adquirido en la sociedad los constituyentes para la formulación de juicios. Como señalan Cole y sus colegas, la introducción de una modalidad de enseñanza en la cual uno "comprende las cosas para uno mismo" modifica la concepción que tenemos de nosotros mismos y de nuestro rol, y además socava el rol de la autoridad que existe generalmente en la cultura, incluso hasta el punto de estar marcado por las fórmulas de cortesía reservadas a los que tienen la autoridad.

Si relacionamos esto ahora con el tema al que nos hemos estado refiriendo —la práctica de la enseñanza y el lenguaje en el que se lleva a cabo— vemos que existe una implicación inmediata que se deduce del carácter "bifacético" del lenguaje, que cumple la doble función de ser un modo de comunicación y un medio para representar el mundo acerca del cual está comunicando. La *manera* en la que uno *habla* llega a ser con el tiempo la manera en la que uno *representa* aquello de lo que habla. La actitud y la negociación sobre la actitud llegan a ser características del mundo hacia el cual adoptamos las actitudes. Y con el tiempo, a medida que desarrollamos un sentido de nuestro propio *self*, el mismo modelo ingresa en la manera en la que interpretamos ese "texto" que es nuestra propia lectura de nosotros mismos. Así como el pequeño francés de Barthes es un consumidor y un usuario de las modalidades de pensar y hacer francesas, el pequeño norteamericano llega a reflejar los modos en los que se adquiere el conocimiento y se reflexiona sobre él en Norteamérica, y el pequeño *self* norteamericano llega a reflejar el conjunto de actitudes que en la cultura norteamericana podemos adoptar activa (o pasivamente) hacia el conocimiento.

Si no llega a desarrollar ningún sentido de lo que llamaré intervención reflexiva en el conocimiento que halla, el joven estará actuando continuamente desde afuera, el conocimiento lo controlará y lo guiará. Si logra desarrollar ese sentido, controlará y seleccionará el conocimiento según sus necesidades. Si desarrolla un sentido del *self* que se base en su capacidad para ahondar en el conocimiento para sus propios usos, y si puede compartir y negociar el resultado de sus profundizaciones, llega a ser uno de los miembros de la comunidad creadora de cultura.

* * *

Mencioné antes en este capítulo dos líneas de investigación que arrojaron algo de luz sobre estos procesos que he estado analizando. Una era la de Vygotsky, a quien me referí en el Capítulo V; la otra se encuentra en un texto de Hugh Mehan titulado *Learning Lessons*.[16] A Vygotsky le debemos un reconocimiento especial por haber aclarado algunas de las principales relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la socialización. Su idea básica, recordemos, era que el aprendizaje conceptual consistía en un proyecto de colaboración en el que participaba un adulto que inicia un diálogo con un niño, de una manera que da al niño indicios que le permiten comenzar un nuevo ascenso, guiándolo en los pasos siguientes antes de que el niño sea capaz de apreciar solo su importancia. Es el "prés-

[16] Mehan, *Learning Lessons*.

tamo de conciencia" lo que hace que el niño atraviese la zona de desarrollo próximo. El modelo es Sócrates guiando al esclavo a través de la geometría en el *Menón*. Es un procedimiento que, dicho sea de paso, funciona tan bien en Elkton, Virginia, como en la Atenas clásica, como sabemos por la investigación de Alan Collins y sus colegas[17] sobre los programas de instrucción socráticos.

El trabajo de Mehan ilustra el grado en que el proceso de intercambio y negociación —este crear de la cultura— es una característica de las rutinas y procedimientos del aula. No se trata sólo de que el educando realice individualmente su lección, sino que la lección misma sea un ejercicio colectivo, que dependa de la armonización del maestro con las expresiones e intentos de los miembros de una clase.

Puedo resumir el mensaje de la manera siguiente: el lenguaje no sólo transmite, el lenguaje crea o constituye el conocimiento o la "realidad". Parte de esa realidad es la actitud que el lenguaje implica hacia el conocimiento y la reflexión, y la serie generalizada de actitudes que negociamos crea con el tiempo un sentido del propio *self*. La reflexión y el "distanciamiento" son aspectos fundamentales para lograr un sentido de la serie de posibles actitudes, un paso metacognitivo de enorme importancia. El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente. En una época en la que nuestro *establishment* educacional ha producido la alienación del proceso de educación, nada podría ser más práctico que echar una mirada nueva, a la luz de las ideas modernas de la lingüística y la filosofía del lenguaje, sobre las consecuencias de nuestro lenguaje escolar actual y sus posibles transformaciones.

[17] Allan Collins, "Teaching Reasoning Skills", en S. F. Chipman, J. W. Segal y R. Glaser, *Thinking and Learning Skills*, vol. 2, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1985.